



Світлана МАРТИНЕНКО,

канд. пед. наук,

професор кафедри теорії та історії педагогіки,

проректор із соціально-гуманітарних питань

КМПУ ім. Б.Д.Грінченка

Аналіз типових труднощів у діагностичній діяльності вчителя початкових класів

У процесі професійної діяльності вчителі початкових класів виконують діагностичну функцію, яка безпосередньо пов'язана з вивченням і пізнанням індивідуальних особливостей, потенційних потреб і пізнавальних інтересів кожної дитини [1, 69]. А це, як свідчить практика, складний і суперечливий процес, тому що в центрі уваги вчителя перебуває індивідуальна та неповторна особистість учня.

З огляду на це, мета нашої роботи — встановити, які саме аспекти практичної роботи, пов'язані з діагностичною діяльністю, викликають труднощі у педагогів, які діагностичні дії породжують найбільші проблеми, тобто є домінуючими. На нашу думку, важливо визначити причини появи ускладнень, встановити їх типовість, зв'язок об'єктивних і суб'єктивних чинників. Нами було розроблено програму вивчення труднощів у діагностичній діяльності вчителів початкових класів, яка охоплює такі завдання:

1. Встановити рівень обізнаності вчителів із сутністю, предметом і засобами педагогічної діагностики.

2. Виявити труднощі в діагностичній діяльності: встановити аспекти професійної діяльності вчителя початкових класів, у яких найяскравіше виявляються ускладнення, дослідити їх характер та інтенсивність.

3. З'ясувати особливості співпраці вчителя початкових класів зі шкільним психологом, соціальним педагогом у вирішенні проблем педагогічної діагностики.

4. Охарактеризувати деякі аспекти професійної майстерності вчителя — сформованість аналітичних умінь, здатність до професійної рефлексії тощо.

Під час вивчення проблеми труднощів, які виникають у діагностичній діяльності, було проведено *комплексне анкетування*, зміст якого відповідав усім перерахованим попередньо пунктам програми. Зважаючи на те, що само-рефлексія і самоаналіз є провідними у діяльності вчителя, нами була розроблена також *діагностична карта самоаналізу вчителем труднощів під час організації навчальної діяльності* [4, 384–393]. Анкетування і заповнення діагностичних карток проводилося серед учителів початкових класів міст Білої Церкви, Вінниці, Глухова, Івано-Франківська, Києва, Кривого Рогу, Мелітополя загальною кількістю 623 особи. Надійність результатів опитування забезпечувалася дотриманням вимог щодо оформлення вибірки, а саме: репрезентативністю (характерністю, типовістю) та однорідністю.

Репрезентативність вибірки досягалася шляхом дотримання таких правил: по-перше, її формування

здійснювалося методом стратифікованої (диференційованої) випадкової вибірки. Для цього всю генеральну сукупність було розбито на групи за стажем і досвідом роботи в загальноосвітньому навчальному закладі. Таким чином, було виокремлено п'ять груп опитаних учителів: зі стажем від 1 до 5 років; від 5 до 10 років; від 10 до 20 років; від 20 до 30 років; і зі стажем понад 30 років. По-друге, зберігалася вимога адекватності обсягу вибірки меті дослідження (всього в опитуванні взяли участь понад дев'яносто учителів). Однорідність вибірки забезпечувалася завдяки тому, що для опитування запрошувались лише вчителі початкових класів. Для порівняння висновків результати анкетування подавались у відсотках, оскільки кількість респондентів у кожній групі неоднакова, найменш представленою була остання.

Результати опитування засвідчили, що навіть учителі, які мають великий педагогічний стаж і досвід роботи в школі, достатньо високо оцінюють ступінь труднощів у діагностичній діяльності. На цій основі ми дійшли висновку: незважаючи на те, що вчитель з часом оволодіває діагностичною діяльністю, він все ж під час роботи з нею має певні труднощі. Результати опитування подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1.

Взаємозв'язок між педагогічним досвідом і труднощами у діагностичній діяльності вчителя

Педагогічний стаж (роки)	Труднощі в діагностичній діяльності (середній бал за 10-бальною шкалою)		Задоволеність від професійної діяльності (у %)		
	когнітивні дії (пізнавальні)	технологічні дії	повна	часткова	досить незначна
1–5	7,8	4,7	11,2	72,8	11,2
5–10	7,6	5,7	11,5	49,8	8,3
10–20	6,4	4,6	50,4	46,8	3,6
20–30	6,1	4,6	48,5	38,5	12
понад 30	5,6	6,2	57,8	31,4	–

Аналізуючи результати перших двох граф таблиці, можна зазначити, що вчителі, педагогічний стаж яких понад 30 років, *найбільше труднощів відчують під час виконання технологічних дій*, тим часом як молодші за віком і досвідом педагоги вказують на труднощі, пов'язані з когнітивними діями. І в цьому спостерігається взаємозв'язок

між стажем і конкретними труднощами: чим молодший учитель, тим більше труднощів він відчуває під час аналізу, побудови гіпотез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Ці дані дають підставу висловити припущення про типовість труднощів, а саме: для вчителів зі стажем і досвідом педагогічної діяльності понад 30 років найхарактерніші труднощі, пов'язані з технологічними діями, а для молодих учителів типовими є ускладнення під час виконання когнітивних дій [3, 99].

З метою вивчення причин виникнення труднощів у діагностичній діяльності ми звернулися до аналізу "фонового" анкетного матеріалу, тобто тих запитань, які давали інформацію про характерні особливості особистості вчителя. Перше, що звертає на себе увагу, — це чітко виражений зв'язок між показниками здатності вчителя до рефлексії, володіння аналітичними та конструктивними вміннями і показниками педагогічного стажу: чим більший стаж роботи в школі, тим розвинутіші зазначені параметри. З огляду на це можна зробити логічний висновок про те, що з роками відбувається помітний розвиток професійних умінь, рефлексивних дій. Водночас для нас було важливо визначити, чи існує зв'язок між показниками сформованості аналітичних і конструктивних умінь і труднощами в діагностичній діяльності. Вибір названих умінь зумовлений тим, що вони відображають основні етапи розв'язання педагогічної задачі (див. табл. 2).

Таблиця 2.
Взаємозв'язок між професійними вміннями і труднощами в діагностичній діяльності вчителя (у %)

Стаж (роки)	Труднощі в діагностичній діяльності (середній бал за 10-бальною системою)		Сформованість аналітичних умінь		Сформованість конструктивних умінь		Розвиток професійних умінь і рефлексії	
	Когнітивні дії	Технологічні дії	Досвідат-ний	Низький	Досвідат-ний	Низький	Досвідат-ний	Низький
1–5	7,8	4,7	25,3	75,6	32,4	67,6	34,8	64,9
5–10	7,6	5,7	33,2	67,4	40,2	59,6	49,8	50,0
10–20	6,4	4,6	35,2	65,6	48,1	45,9	50,2	48,8
20–30	6,1	4,6	31,5	68,2	51,4	48,6	55,0	49,5
Понад 30	5,6	6,2	30,5	69,3	49,0	50,7	57,2	42,8

З таблиці видно, що такий зв'язок існує. Чітко простежується залежність: із збільшенням показників сформованості зазначених умінь зростає й ступінь володіння вчителем діагностичними діями. І навпаки: чим гірше вчитель володіє вміннями конструювати педагогічний процес і аналізувати його результати, тим складніше йому здійснювати діагностику. Якщо врахувати, що діагностичні дії під час розв'язання педагогічної задачі передують етапу конструктивної розробки педагогічної взаємодії та її аналізу, то стає очевидним, що недоліки в діагностичних діях негативно позначаються і на всіх подальших діях учителя. Подані в таблиці результати переконливо демонструють, яким чином у системі педагогічної діяльності відбувається координаційний зв'язок між елементами: реалізація одного компонента (діагностичного) є передумовою успішного функціонування іншого (конструктивного).

Очевидно, що однією з причин труднощів у діагностичній діяльності є показник професійної майстерності вчителя, рівень засвоєння інших професійних дій. Цей висновок важливий для нашого дослідження, бо він підтверджує, що сформувані діагностичні дії (вміння) як окремо взяті неможливо: існує досить тісний зв'язок з аналітичними діями, в чому нас переконують і дані кореляційного аналізу, коли діагностичні вміння формуються в контексті з іншими професійними діями.

Повертаючись до показників, поданих у таблиці 2, варто зазначити, що наше припущення підтвердилося: існує безпосередній зв'язок між показниками труднощів у діагностичній діяльності зі здатністю вчителя до рефлексії та самоаналізу. Як бачимо з таблиці, вчителі з розвиненішою рефлексією зазнають незначних труднощів у педагогічній діагностиці.

Причини виникнення труднощів у діагностичній діяльності ми встановили, вивчаючи таку інформацію: *наскільки добре вчителі поінформовані про сутність діагностичної діяльності*, її засоби, яке значення у своїй роботі їй надають тощо. Вихідним положенням взято припущення, що труднощі в діагностичній діяльності можуть бути викликані низькою діагностичною компетентністю вчителя. Опрацювавши анкетний матеріал, отримали таку інформацію. Більшість учителів на запитання: *"Як Ви вважаєте, чи властива педагогічній діяльності діагностична функція?"* — відповіли позитивно. Не погодилися з ними 198 осіб, вони відповіли "ні". Утрималась від відповіді 171 особа. Такі результати — свідчення того, що існує категорія вчителів (до неї було віднесено тих, хто відповів негативно або зовсім не дав відповіді, а це приблизно 38 % від загальної кількості опитаних), які мають хибну думку і пов'язують діагностичну діяльність лише з професійною діяльністю психолога. Вони впевнені, що коли йдеться про діагностичну діяльність, то робиться певна спроба "перекласти на вчителя функції шкільного психолога" (це один із варіантів відповіді). Думки вчителів, висловлені під час опитування, свідчать про те, що вони недостатньо поінформовані про сутність педагогічної діагностики, не розмежовують завдання психодіагностики із завданнями педагогічної діагностики. Якісний аналіз анкет засвідчує, що більшою мірою це стосується вчителів, які мають педагогічний стаж і досвід роботи понад 25 років. Хоча зустрічаються анкети з аналогічними відповідями, заповнені молодими педагогами.

Для того, щоб детальніше з'ясувати, що саме вчителі знають про діагностичну діяльність і її застосування, було поставлено відкрите запитання: *"У чому полягає сутність діагностичної діяльності вчителя?"*. Узагальнивши подані варіанти відповідей, отримали інформацію, відображену в таблиці 3.

Найпоширенішою, як видно з таблиці, була відповідь респондентів: *"Забезпечує вивчення індивідуальних особливостей дітей"* і досить близькою до неї щодо спрямування діагностичної діяльності, відповідь *"Забезпечує вивчення особливостей учнівського колективу"*. Це очевидні аспекти діагностичної діяльності. Досить позитивним є те, що вчителі пов'язують її з плануванням індивідуального розвитку дітей. Усе це засвідчує, що більшість із них має правильне уявлення про призначення діагностичного

Таблиця 3.

Результати відповідей учителів
щодо розуміння ними сутності діагностичної діяльності

№ з/п	Варіант відповіді	Кількість учителів, що висловили свою думку
1	Забезпечує досягнення педагогічної мети	79
2	Дає змогу надавати педагогічну підтримку та допомогу учням	121
3	Прогнозування просування учнів у навчанні та особистісному розвитку	63
4	Забезпечує вивчення індивідуальних особливостей дітей	271
5	Забезпечує вивчення особливостей учнівського колективу	150
6	Забезпечує планування роботи з урахуванням діагностичної інформації	138
7	Важко відповісти	187

компонента в системі професійної діяльності вчителя. Водночас варто вказати, що значна частина опитаних (близько 19 %) не може пояснити призначення діагностичної діяльності. На нашу думку, необхідно вказати, що ці 19 % відносяться до тієї категорії педагогів, які не заперечують наявності діагностичного компонента у роботі вчителя.

Відповіді на це запитання анкети запрошували не всіх учителів, а лише тих, хто позитивно відповів на запитання: "Чи властива, на вашу думку, діяльності вчителя діагностична функція?", тому нас занепокоїла значна кількість учителів, які не змогли пояснити, в чому вони вбачають сутність цієї діяльності. Це засвідчує, що педагоги сприймають цю діяльність, їм притаманне інтуїтивне розуміння її корисності, але, на жаль, не вистачає знань про неї. Результати анкетування підтвердили наше припущення, що одна з причин труднощів, яких зазнають учителі у діагностичній діяльності, — це брак теоретичних знань як про саму діагностичну діяльність, так і про засоби та способи її здійснення.

До анкети ми включили також запитання: "Чи маєте ви потребу в інформації про учнів, подану шкільним психологом, лікарем, соціальним педагогом?" 66,5 % респондентів відповіли, що їм необхідна така інформація; 13,2 % не мають такої необхідності; 20,3 % не змогли відповісти. З вищезазначеного можна зробити висновок, що більшість учителів усвідомлюють необхідність тісного контакту з психологом, відчують потребу в додаткових відомостях про учнів.

Для того, щоб встановити, яким чином відбувається співпраця між педагогом, шкільним психологом, лікарем, соціальним педагогом, ми поставили вчителям таке запитання: "Якщо взяти за 100 % усю інформацію про індивідуальні особливості учнів, якою ви володієте, скільки відсотків відведете на такі джерела її отримання?". Узагальнення результатів подано у вигляді діаграми (рис. 1).



Рис. 1.

Перший рядок діаграми відображає реальний стан справ. Другий — ідеальний (на думку вчителів) варіант отримання інформації. Суттєві розбіжності між показниками "реального" та "ідеального" дають змогу стверджувати, що в сучасних умовах учителі не задоволені тим, що їх знання про дитину обмежуються в основному тією інформацією, яку вони отримують самостійно. Ми бачимо (другий рядок діаграми), що педагоги хотіли більше відомостей отримувати від шкільного психолога, лікаря, соціального педагога. У зв'язку з цим на долю власних спостережень за дітьми вони віднесли 21 %, розуміючи свою роль у співпраці з цими спеціалістами.

Ще один аспект у діаграмі звертає на себе увагу. Вчителі бажають, аби батьки учнів активніше допомагали їм досконаліше вивчати і пізнавати дітей. Отже, в реальній практиці (перший рядок діаграми) вчителі відводять на інформацію про дітей, одержану від батьків, лише 7 %, тим часом як у другому рядку цей показник збільшується до 14 % (проблема участі батьків у вихованні дітей відображається у відповідях учителів). Про те, що досить часто вчителі залишаються наодинці зі своїми професійними проблемами, свідчать відповіді на одне із запитань анкети, яке було сформульовано таким чином: "Якщо у вашій роботі виникають проблеми, труднощі, до кого ви звертаєтесь по допомогу?". Узагальнені результати (у %) подаємо в таблиці 4.

Результати відповідей учителів щодо шляхів вирішення професійних проблем

До кого звертаються вчителі по допомогу, %	колег	шкільного психолога	соціального педагога	адміністрації	самостійно вирішують	наукової літератури
Професійні проблеми						
Конфлікт із учнями	12	11	2	7	47	21
Конфлікт із батьками	8	9	6	23	38	16
Конфлікт із колегами	3	6	1	20	51	19
Труднощі методичного характеру	13	2	—	4	38	35
Труднощі особистого характеру (невпевненість у собі, емоційна тривожність тощо)	7	18	6	2	39	28
Труднощі міжособистісного характеру під час взаємодії "вчитель — учень"	11	15	9	7	32	24
Виникнення різних бар'єрів у діяльності (комунікативні, когнітивні, емоційні тощо)	6	13	1	6	43	30
Впровадження перспективних освітніх технологій	15	—	—	18	32	35

Як видно з таблиці, в усіх складних ситуаціях учитель спирається на власний досвід чи звертається до наукової літератури і досить рідко до шкільного психолога та соціального педагога. Це пояснюється, насамперед, тим, що в загальноосвітніх навчальних закладах не повною мірою налагоджена робота психологічної служби, або шкільний психолог занадто перевантажений, а в деяких закладах учителі не підозрюють про його існування. На поставлене запитання "Чи є у штатному розкладі вашої школи шкільний психолог?" лише 36,9 % від усієї кількості опитаних відповіли "так", 56 % на це запитання відповіли негативно, 7,1 % напевне не знають, чи є в школі посада психолога.

На жаль, у багатьох загальноосвітніх навчальних закладах до цього часу не сформувалася психологічна служба. Це стосується таких міст як Вінниця, Глухів, Івано-Франківськ, Мелітополь, Полтава, Сімферополь. Результати опитування вчителів різних міст принципово не відрізняються. Більшість педагогів зізналися, що вони не мали змоги працювати зі шкільним психологом (63 %); 21 % опитаних відповіли, що працюють епізодично, і лише 16 % від усієї кількості респондентів (приблизно 158 осіб) відповіли, що робота зі шкільним психологом проводиться систематично [4, 117].

Враховуючи проблему дослідження, ми звернули увагу на те, які нагальні питання намагаються вирішувати спільно вчитель і психолог. З цією метою до анкети було введено запитання: "У вирішенні яких саме проблем психолог вам надає допомогу?". Відтак встановили, що найактивніше співпраця з практичним психологом здійснюється за такими напрямками:

- визначення рівня готовності учнів до навчання в школі (цей аспект зазначається найчастіше);
- діагностика індивідуальних особливостей і здібностей дітей;
- вивчення причин відхилення у поведінці учнів молодшого шкільного віку;
- встановлення проблем у розвитку;
- діагностика психологічного мікроклімату в учнівському колективі;
- робота з батьками тощо.

Ранжування висловлювань учителів за показником частоти згадувань тих чи інших думок дає змогу виокремити найефективніші напрями спільної діяльності вчителя з учнем, а також ті, що лише розвиваються, і залишаються поза увагою. До останніх віднесли консультативну роботу з батьками учнів, роботу щодо поліпшення психоемоційного самопочуття дітей у школі. Жодна анкета не містила інформації щодо проведення тренінгів з метою поліпшення професійного самопочуття вчителів, організації педагогічних консилиумів, малих педагогічних рад, науково-практичних семінарів та інших активних форм роботи шкільного психолога з учителями. Аналізуючи думки педагогів, стала очевидною необхідність їх тісного контакту з психологом. Вони мають уявлення про основні аспекти побудови спільної діяльності. І якщо говорити про диспозиційну готовність учителів, то вона, безумовно, має місце, але відсутність психологічної служби не дає змоги реалізуватися цій готовності.

Вважаємо також, що труднощі вчителів під час проведення діагностичної діяльності були б не настільки суттєвими, якби у них була можливість постійно, як тільки виникає потреба, звертатися за поясненнями та консультаціями до психолога. Такого висновку ми дійшли після аналізу відповідних анкет. Для цього порівняли показники інтенсивності виникнення труднощів у групі педагогів, які співпрацюють з психологами, із тими, хто не отримує допомоги психологів. Таким чином переконалися, що існує помітна різниця: у тих загальноосвітніх навчальних закладах, де робота побудована на безпосередній взаємодії "вчитель — психолог", учителі меншою мірою зазнають труднощів, пов'язаних з педагогічною діагностикою.

Розробляючи і формулюючи для анкети запитання, спрямовані на виявлення окремих особистісних характе-

ристик учителів, ми усвідомлювали, що опитування як метод дослідження має обмежені можливості, а тому встановити шляхом проведення анкетування такі глибинні характеристики, як, наприклад, тип централізації, стиль діяльності — складно. З огляду на це, вибрали два аспекти: ставлення вчителів до інновацій та їх здатність базувати на гуманістичних ідеях навчально-виховний процес. Зазначені особливості слугують показником здатності вчителя впроваджувати в практику сучасні ідеї та освітні концепції, свідчать про його консервативність або професійну гнучкість, можливість і бажання реагувати на зміни.

Проблема полягає в тому, щоб учитель міг розробити процедуру вибору та механізм реалізації нововведень у реальному навчальному процесі як з урахуванням інтересів і здібностей учнів, так і особистої творчої індивідуальності. У сучасній педагогіці існують різні погляди на освітні нововведення. Частина педагогів розглядає це як впровадження окремих систем і концепцій альтернативної освіти з минулого з метою виявлення їхньої дієвості в соціокультурному середовищі сучасної школи. Для інших інновації асоціюються з такою якістю нового, якої раніше не існувало. Здебільшого аргументи на користь таких нововведень зводяться до сучасних інформаційних технологій, які є передумовою для формування нових технологій організації навчання (дистанційної, мультимедійної тощо) [5, 207].

Для третьої групи педагогів освітні нововведення мають суб'єктивний характер, оскільки це залежить від того, наскільки знання є новими для конкретної особистості. Досить поверхові уявлення про предмет освітніх інновацій у практиці шкільної освіти часто ведуть до неусвідомленого перенесення різних ідей чи репродуктивного відтворення окремих педагогічних технологій, що в результаті деструктивно впливає на педагогічну діяльність шкільного колективу.

Різноманітність поглядів на сутність педагогічних нововведень в умовах модернізації шкільної освіти — результат недостатньої обґрунтованості введення нових понять у педагогічну практику. Ставлення до нововведень пропонувалося нами оцінити за 10-бальною системою, в якій найвищий бал відповідав висловлюванню: "Досить високо оцінюю цей аспект". Узагальнені результати подано в діаграмі (рис. 2).



Рис. 2

З даних, наведених у діаграмі, бачимо, що вчителі по-різному ставляться до нововведень, до яких теж входить діагностична діяльність учителя. Найбільшу підтримку в них отримала ідея орієнтації освітнього процесу на інтереси особистості, оцінка ефективності роботи вчителя не за відсотком успішності, а за динамікою особистісного розвитку школяра, можливість використання різних аль-

альтернативних підручників і програм. Менше оптимізму викликає переведення учнів із класу в клас із незадовільними оцінками, видача атестатів зрілості з неатестацією з окремих предметів. У цілому педагоги досить високо оцінили запровадження інновацій. Можна було б зробити висновок про те, що вони готові їх сприйняти і використовувати у практичній діяльності, якби не яскраво виражена суперечність між наведеними даними і тими, які були отримані на наступне контрольне запитання анкети. Воно було сформульовано так: "Сучасний учитель може вибрати програми, технології. Яку реакцію така можливість викликає у вас?". Результати відповідей такі: "творчий злет" — 32,5 %; "роздратованість" — 42,3 %; "мене це не цікавить" — 25,2 %.

Отже, нововведення, пов'язані з процесом реформування початкової освіти, педагоги в основному сприймають лише на когнітивному рівні, тобто усвідомлюють їх важливість і значущість. Значно складніша справа зі сприйняттям їх на емоційному, поведінковому та технологічному рівнях. У цій ситуації показники виражають "запізнення".

Вивчаючи відповіді вчителів на запитання, які дають змогу зробити висновок про їх ставлення до гуманістичних цінностей, ми одержали значущу інформацію. Досить показовою була відповідь на запитання: "Чи поділяєте ви думку про те, що перший учитель значною мірою впливає на подальшу долю дитини?".

79 % з опитаних респондентів відповіли, що повністю поділяють цю думку; 13 % опитаних не змогли відповісти на це запитання, тому що не замислювалися над ним; і лише 8 % із усіх опитаних учителів не поділяють цієї думки.

Досить цікавими були відповіді на запитання: "Що ви розумієте під поняттям "особистісно зорієнтований підхід"?"

Думки вчителів розділилися: 53 % вбачають у ньому індивідуальний підхід до учнів, що враховує їхні вікові, психологічні особливості, нахили, потреби та інтереси, а 47 % ставляться до нього скептично і схильні розцінювати його як педагогічне гасло. Однак більшість учителів з готовністю відгукуються на гуманістичні ідеї і в цілому позитивно налаштовані на освітні зміни та реформи. Про те, що відбувається в системі освіти, засвідчують їхні висловлювання на запитання: "Про що вас змушує замислитися нинішня ситуація в освіті?". Наводимо думки вчителів у таблиці 5.

Таблиця 5.

Результати відповідей учителів про реформування системи освіти

Про що вас спонукає замислитися нинішня ситуація в освіті	Кількість учителів, які висловили свою думку
Проблеми фінансування, розвиток навчально-матеріальної бази школи	137
Статус учителя в суспільстві, престижність професії	98
Соціальне розшарування як чинник негативного впливу на процес виховання	92
Проблема вільного часу дітей	48
Збільшення кількості хворих дітей	125
Різний рівень готовності дітей до навчання в школі	82
Недостатня увага батьків до проблем дітей	118
Доступність освіти для людей з різних соціальних прошарків	93
Втрата цінностей освіти, виховання	72
Доцільність запровадження зовнішнього незалежного оцінювання	38
Перехід до 12-річного терміну навчання	65

У процесі обробки даних опитування вчителів було встановлено, що існує зв'язок між показниками ставлення вчителя до гуманістичних цінностей і труднощів у діагностичній діяльності. Аналіз анкетного матеріалу засвідчив, що більше труднощів у діагностичній діяльності зазначають учителі, які мають авторитарні погляди на процес навчання і виховання, взаємодію з сім'єю і батьками учнів, зберігають технократичні риси. І, навпаки, меншою мірою труднощі характерні для педагогів, здатних до сприйняття гуманістичних цінностей, здійснення особистісно зорієнтованого підходу. Це можна пояснити тим, що вчитель, орієнтований на індивідуальні особливості дитини, частіше використовує діагностичні методи, прийоми і, відповідно, частіше практикується в діагностиці. У цьому випадку відбувається те, що ми називаємо спонтанним, тобто неорганізованим формуванням діагностичної діяльності. Хоча така тенденція спостерігається, робити певні узагальнення та висновки рано, оскільки зустрічаються випадки, що суперечать зазначеному. Наприклад, учитель з яскраво вираженими авторитарними поглядами (найчастіше це стосується педагогів, що мають стаж і досвід роботи понад 30 років) інколи міг зазначати менше труднощів, ніж його колега, налаштований на гуманістичні ідеї.

Таким чином, вивчення й аналіз труднощів, яких зазначають учителі початкових класів у діагностичній діяльності, дають змогу зробити такі **висновки**:

1. Недоліки в педагогічній діагностиці можуть негативно впливати на характер усієї педагогічної діяльності, оскільки здатні знижувати якість виконання вчителем дій цілепокладання, проектування, оцінювання тощо, виступаючи в цьому випадку перешкодою для реалізації ідей особистісно зорієнтованої освіти.

2. Найсуттєвішими причинами виникнення труднощів є: недостатні теоретичні знання як про саму діагностичну діяльність, так і про педагогічну діагностику; брак активного позитивного ставлення до діагностичної діяльності.

3. Незважаючи на те, що в процесі практичної професійної діяльності відбувається спонтанне формування діагностичних дій, учитель засвоює лише деякі складові педагогічної діагностики. У зв'язку з цим найважливіші когнітивні дії залишаються недостатньо засвоєними і викликають у вчителів найбільші труднощі.

Література

- Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
- Григор'єв А. Й. Психолого-педагогічна діагностика / А. Й. Григор'єв, В. І. Завіна. — К. : Преса України, 2005. — 448 с.
- Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Педагогика, 1990. — С. 16–21.
- Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. — 434 с.
- Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. — К. : СПД "Цудзинович Т. І.", 2007. — 204 с.